



ARTÍCULOS

Taller de proyecto de tesis: enseñar escritura académica desde el enfoque de producción auténtica

Thesis proposal seminar: teaching academic writing through an authentic production approach

Oficina de projeto de dissertação: ensinando redação acadêmica desde uma abordagem de produção autêntica

Paula Carlino

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires,
Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

giceolem@gmail.com

ORCID [0000-0003-2620-2340](https://orcid.org/0000-0003-2620-2340)

Liliana Calderón

Universidad Pedagógica Nacional, Argentina.

liliana.calderon@unipe.edu.ar

ORCID [0009-0004-6076-5424](https://orcid.org/0009-0004-6076-5424)

Carolina Roni

GICEOLEM, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

carolinaroni@gmail.com

ORCID [0000-0002-3115-3689](https://orcid.org/0000-0002-3115-3689)

Natalia Rosli

GICEOLEM, Universidad de Buenos Aires, Argentina

nrosli85@gmail.com

ORCID [0000-0001-7219-0091](https://orcid.org/0000-0001-7219-0091)

Recibido: 2025-06-13 | **Revisado:** 2025-11-01 | **Aceptado:** 2025-11-20

Resumen

Para abordar el problema de la distancia entre lo que se enseña y lo que se aprende respecto de la escritura académica, desarrollamos el “enfoque de enseñanza basada en la producción auténtica”, encarnado en un taller de proyectos de tesis de maestría, de 18 meses de duración. El taller fue diseñado y rediseñado a lo largo de 10 años de funcionamiento, para preservar la naturaleza de las prácticas de literacidad que procura enseñar considerando las necesidades educativas de los estudiantes que recibe. Nuestro análisis detalla cómo se configura la enseñanza para ayudar a los participantes a producir efectivamente sus proyectos de tesis y a construir el conocimiento requerido para elaborarlo, impulsados por la necesidad de resolver los problemas que su producción entraña. Examinamos las decisiones didácticas atinentes a tiempos, ciclos de trabajo, tareas, pautas, consignas, usos de modelos escritos y de material bibliográfico, y roles de alumnos y docente.

Palabras clave: escritura, enseñanza, alfabetización académica, proyecto de tesis, investigación.

Abstract

We developed an 18-month master's thesis proposal seminar with an “authentic production-based teaching approach” to shorten the distance between teaching and learning academic writing. Over the course of 10 years, the seminar has been redefined to preserve the nature of the literacy practices it seeks to teach, while considering the educational needs of its students. Our analysis details the seminar design to help participants effectively produce their thesis proposals and construct the knowledge required to elaborate it, driven by the need to solve the problems their production entails. This paper examines the instructional decisions regarding time frames, work cycles, tasks, guidelines, assignments, use of written models and bibliographic material, and student and teacher roles.

Keywords: writing, teaching, academic literacy, thesis project, research

Resumo

Para resolver o problema do desfasamento entre o que se ensina e o que se aprende a respeito da escrita académica, desenvolvemos a “abordagem de ensino baseada na produção autêntica”, materializada num atelier de projeto de tese de mestrado com a duração de 18 meses. O atelier foi concebido e reformulado ao longo de 10 anos de funcionamento para preservar a natureza das práticas de literacia que procura ensinar, tendo em conta as necessidades educativas dos alunos. A nossa análise detalha o modo como o ensino é configurado para ajudar os participantes a produzirem os seus projectos de tese e a construírem os conhecimentos necessários para os produzirem, impulsionados pela necessidade de resolverem os problemas implicados. Examinamos as decisões didáticas relativas aos tempos, aos ciclos de trabalho, às tarefas, às orientações, às instruções, à utilização de modelos escritos e de material bibliográfico e aos papéis dos alunos e dos professores.

Palavras-chave: escrita, ensino, alfabetização académica, projeto de tese, pesquisa

Introducción

La distancia entre lo que se enseña y lo que se aprende preocupa a todo el ámbito educativo. Este artículo aborda el problema respecto de la escritura académica, y desarrolla el “enfoque de enseñanza de la escritura con base en la producción auténtica”, que reduce tal distancia. Para ello, examinamos el diseño del Taller de elaboración de proyecto de tesis de la maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, de Argentina, que fue experimentando cambios a lo largo de 10 años para disminuir la brecha señalada. Destacamos sus características en relación con lo que pretende enseñar y con el perfil de los participantes, para aportar al debate acerca de la enseñanza de los géneros textuales y de las prácticas de lectura y escritura académicas.

El taller está destinado a formadores de docentes que ingresan a cursar una carrera de posgrado y encuentran que les requiere realizar un trabajo intelectual desafiante, que dista del que han desarrollado en sus trayectorias profesionales previas. Los maestrandos que cursan el taller proceden del campo de la docencia, y se enfrentan con un campo de investigación, que les propone asumir nuevos roles: el de analistas de prácticas educativas, el de productores de conocimiento pedagógico y el de autores de textos que comuniquen sus aportes. Este perfil de los participantes, las metas de la maestría y nuestra intención de que los saberes enseñados pudieran ser aprendidos nos llevaron a rediseñar el taller en sucesivas ocasiones en función de sus necesidades educativas. El objetivo del taller es acompañarlos para que elaboren sus proyectos de tesis, es decir, para que comiencen a participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento correspondientes a un género con “reglas de juego” alejadas de las que ellos practican en sus ámbitos profesionales.

A diferencia de otros talleres de escritura de posgrado o talleres de tesis, el presente taller orienta, sostiene y retroalimenta la elaboración efectiva del proyecto de tesis de los maestrandos. Para ello, se imparte durante un año y medio, se centra en la producción escalonada del texto mediante revisiones recurrentes, y enseña a desempeñar roles novedosos para los participantes, que aprenden a ejercerlos al participar en las actividades propuestas gracias a las ayudas y recursos que se ofrecen. Esta enseñanza se diferencia del enfoque propedéutico (Carlino, 2013), que plantea ejercitaciones como herramientas de uso futuro para que los participantes apliquen al escribir por su cuenta su proyecto de tesis.

Las publicaciones especializadas no tratan explícitamente la brecha entre enseñanza y aprendizaje en cuanto a la escritura del proyecto de tesis, pero sí proponen iniciativas pedagógicas a partir de diagnósticos sobre las dificultades de los maestrandos para escribir la tesis y el proyecto de tesis (Giraldo Giraldo, 2020; Hernández Morales *et al.*, 2022; Martín Torres, 2012; Pozzo *et al.*, 2021; Rossi Peralta, 2023; entre otros). De los artículos que analizan propuestas formativas, varios presentan un robusto despliegue de los fundamentos teóricos de las propuestas con descripciones generales de su implementación (por ejemplo, Fernández Fastuca y Guevara, 2017; Espino Datsira, 2015; Pozzo y Rosso, 2023), otros ofrecen mayores precisiones sobre lo que hacen en las clases, en consonancia con los principios teóricos que enuncian (entre ellos, Cavallini y Alvarez, 2024; Choís y Jaramillo, 2016; Choís Lenis *et al.*, 2020), o bien con ciertas contradicciones entre sus marcos conceptuales y las configuraciones didácticas que describen (en el tipo de actividades propuestas, duración de los cursos, etc.). Varios trabajos focalizan la formación en escritura de proyectos y tesis mediante instancias no institucionalizadas (Guerrero y Choís Lenis, 2019; Villabona Osorio, 2018), no obligatorias, que transcurren por fuera de la propuesta curricular de las carreras de posgrado, por ejemplo, grupos optativos o autogestionados de escritura (Alvarez y Difabio de Anglat, 2023; Mostacero, 2015). Resulta difícil hallar publicaciones que describan acciones formativas para acompañar el proceso completo de producción de los proyectos de tesis.

Los programas de talleres de escritura y de talleres de tesis de posgrado que analizamos para examinar los contenidos y objetivos propuestos se enmarcan tanto en un enfoque propedéutico como en un enfoque situado en las producciones de los estudiantes, aunque, en general, hacen referencia a intervenciones concentradas en el tiempo y en aspectos parciales de la escritura, considerados entrenables.

Por último, encontramos sitios de internet y redes sociales que ofrecen privadamente ayuda profesional a tesis, en referencia a los problemas de quienes necesitan elaborar sus proyectos de tesis y sus tesis; se publicitan apoyos y también la realización del texto completo a cargo de especialistas. Asimismo, identificamos blogs y usuarios de redes con lamentos de tesis y humor a partir de sus desventuras. Estas publicaciones no académicas informan sobre lo dificultoso que resulta producir este tipo de textos, así como de la existencia de necesidades formativas que no parecen cubiertas por las instituciones educativas que exigen tal producción.

Para caracterizar el taller que representa el “enfoque de enseñanza de la escritura con base en la producción auténtica”, a continuación, analizamos la relación entre los componentes del sistema didáctico: 1) quiénes son los estudiantes, 2) cuál es la naturaleza de nuestro objeto de enseñanza, y 3) de qué modo la enseñanza se ajusta a las necesidades de sus destinatarios y preserva la naturaleza de lo que pretende enseñar.¹

¿Quiénes son los estudiantes?

Los estudiantes que recibe el taller son profesores en ejercicio que enseñan predominantemente en institutos de formación docente (IFD). Es decir, se dedican a formar a futuros docentes de educación primaria o secundaria. Una minoría enseña en universidades. En general, han transitado su formación de grado también en los IFD (centros de enseñanza terciaria no universitaria); solo unos pocos han cursado estudios de grado en universidades. Para cursar la maestría, deben tener título de grado de una carrera de al menos cuatro años de duración y desempeñarse prioritariamente como formadores de docentes. No se exigen antecedentes de publicación o actividad investigativa, ni calificaciones previas o examen de ingreso. La inscripción en la maestría es gratuita, pero los participantes —de entre 35 y 55 años, mayoría mujeres— no suelen contar con becas ni estipendios para dedicar a la investigación. Trabajan en varias instituciones como docentes, formadores, supervisores, capacitadores o autoridades educativas, lo que limita el tiempo destinado al estudio.

De este modo, sus identidades profesionales de partida y los saberes y prácticas en los que tienen experiencia atañen a la formación de docentes en distintos niveles, la gestión educativa, la elaboración o evaluación de planificaciones y de proyectos educativos, principalmente. Su labor de enseñanza en el nivel medio y superior no universitario generalmente dista de la actividad académica e investigativa universitaria y de posgrado, en la que han decidido comenzar a formarse en la maestría.

En suma, dos condiciones de partida plantean sendos desafíos con relación a lo que el taller pretende enseñarles. Por un lado, si bien cuentan con una extensa trayectoria profesional como docentes, no están familiarizados con las prácticas investigativas y el género textual que el taller les propone aprender. Por otro lado, sus abultadas cargas de trabajo docente dificultan la dedicación necesaria para aprender a participar en las especializadas prácticas de escritura, lectura y pensamiento investigativo a las que el taller los invita.

¿Cuál es la naturaleza del objeto de enseñanza del taller?

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación “Lectura y escritura en la formación docente de posgrado. Procesos constructivos encauzados en el Taller de proyecto de tesis de maestría”. PIF UNIPE 22-23/01. Agradecemos al Dr. Guillermo Cordero Carpio por sus aportes al inicio de este trabajo.

Numerosos talleres de escritura de posgrado ofrecen “herramientas para la elaboración de textos académicos”, o procuran “brindar herramientas teórico-prácticas sobre lectura y escritura de géneros discursivos en el contexto académico”, según indican sus programas.² Sus actividades suelen consistir en analizar ejemplos o resolver ejercicios. Por el contrario, el presente taller se propone ayudar a elaborar un proyecto de tesis auténtico, según los requerimientos de la maestría y los intereses de cada maestrando, un texto que finalmente será evaluado por las autoridades, y que orientará la indagación de tesis. Este propósito nos llevó a pensar cuál debía ser el objeto de nuestra enseñanza. Concluimos que, si queremos que los maestrandos aprendan a producir, y *produzcan* el escrito que han de presentar a la comisión de la maestría encargada de evaluarlo, debemos enseñar no solo las características formales del texto esperado, sino a ejercer las prácticas de lectura, escritura e investigación que permitan lograrlo.

Atendiendo a ello, el programa del taller contempla dos tipos de objetivos: productivos y constructivos (Pastré, 2008). Los primeros apuntan a la *producción* y obtención, al final del taller, de una versión avanzada del proyecto de tesis; los segundos describen la *construcción* de los saberes que necesitan movilizar los alumnos para lograr el producto esperado (Figura 1). Debe notarse que alcanzar los objetivos constructivos resulta, a la vez, consecuencia y condición de posibilidad para concretar los objetivos productivos: es mediante la producción auténtica del proyecto de tesis como se construye conocimiento sobre ello, y es la construcción cognoscitiva la que va permitiendo llevar a buen puerto la tarea productiva.

Figura 1

Extracto del programa del taller referido a objetivos

Un primer objetivo apunta a la actividad productiva de los/as maestrandos/as: que puedan avanzar en la elaboración de una versión del proyecto de tesis encaminada hacia la versión que han de presentar para su aprobación ante la Comisión de la Maestría.

Un segundo objetivo contempla su actividad constructiva: que aprendan a ejercer prácticas especializadas de lectura, escritura y pensamiento académicos, mediante la oportunidad de participar en ellas y de reflexionar sobre distintos aspectos involucrados, de acuerdo con los contenidos especificados abajo.

El objetivo productivo aparece en el programa desglosado en objetivos específicos, que detallan la producción esperada en cada uno de los tres semestres en los que se desarrolla el taller (Figura 2).

Figura 2

Extracto del programa del taller referido a objetivos productivos específicos

- En el primer semestre, se espera que los maestrandos hayan definido el tema y recortado un problema para investigar, que puedan precisarlo mediante las correspondientes preguntas de investigación, en consonancia con la bibliografía especializada que habrán comenzado a analizar a los fines de su proyecto de tesis.
- En el segundo semestre, y a partir de un trabajo autogestionado durante el verano, se espera que los/as maestrandos/as elaboren los Antecedentes y Marco teórico, la Metodología y Objetivos, así como que revisen y reajusten retrospectivamente el Planteo del Problema y las preguntas de investigación, en función de estos avances del proyecto de tesis.
- En el tercer semestre, se aguarda que los/as maestrandos/as concreten la escritura de todos los apartados esperados en el proyecto de tesis para dar lugar a una versión completa encaminada hacia la versión final, mediante la revisión de cada parte, así como de la coherencia del conjunto, a la luz de los criterios trabajados a lo largo del taller.

² En Argentina se denomina *programa* al documento que describe los objetivos, contenidos y metodología de trabajo de una asignatura durante un período académico. Otros países lo llaman *silabo*.

A su vez, los contenidos de enseñanza se plantean en dos ejes: prácticas de lectura y escritura propias de un/a investigador/a (Figura 3) y género textual en torno al cual se realizan tales prácticas (Figura 4).

Figura 3

Contenidos especificados en el programa del taller relativos a prácticas de lectura, escritura e investigación propias de quienes elaboran un proyecto de investigación

- 1. Quehaceres del/de la escritor/a de un proyecto de tesis (prácticas de escritura y lectura inherentes a la investigación):**
 - Configurar un problema de investigación que combine intereses personales y un potencial aporte a los debates de un campo de estudio vinculado con la formación docente.
 - Argumentar la relevancia del problema mediante la puesta en tensión de diversas fuentes (experiencias profesionales, bibliografía especializada, normativa institucional).
 - Dar cuenta por escrito del problema de investigación como conocimiento relevante, que está vacante o en disputa.
 - Buscar, explorar y leer bibliografía especializada como insumo para situar el problema de investigación en un territorio de estudios antecedentes y para enmarcar teóricamente el estudio proyectado.
 - Formular preguntas que la investigación intentará responder, en consonancia con el problema.
 - Redactar objetivos acordes a las preguntas formuladas y que puedan abordarse mediante la aproximación metodológica propuesta.
 - Articular por escrito los marcos de referencia de la investigación.
 - Especificar qué se hará (Método) para aproximarse a abordar las preguntas de investigación y los objetivos planteados.
 - Estimar la viabilidad y los tiempos que insumirá la realización del proyecto.
 - Ajustar interactivamente los distintos componentes del proyecto: pensar el conjunto para que preguntas y objetivos se correspondan, se deriven del problema, sean abordables mediante el método planteado, en consonancia con el marco teórico, de forma acorde a lo que se enuncia en el título, etc.
 - Anticipar el punto de vista de quienes potencialmente serán lectorxs del proyecto para prever la efectividad del propio texto; estimar y subsanar sus objeciones.
 - Aceptar la provisionalidad de la escritura y la necesidad de reescrituras sucesivas, como práctica intrínseca a la tarea de investigación.
 - Apremiar el uso de la escritura no solo como canal de comunicación, sino también para gestar y reelaborar ideas (función epistémica de la escritura).
 - Organizar la propia agenda para disponer de los tiempos necesarios a fin de avanzar con la producción escrita.
 - Aprender a realizar comentarios útiles a borradores de los pares para reimpulsar su elaboración escrita.
 - Aprovechar comentarios críticos al proyecto en curso, tanto de pares como de otros lectores más experimentados, sobreponiéndose a la frustración que pueden implicar, y utilizarlos para repensarlo y volverlo más apropiado.
 - Desarrollar paciencia para ir afrontando los recurrentes problemas a resolver, así como tolerancia a la incertidumbre que conllevan las sucesivas e inevitables inadecuaciones, hasta lograr el texto buscado.

Los contenidos incluidos en la Figura 3 atañen a las prácticas de literacidad en las que se desea que comiencen a participar los maestrands. Los verbos en infinitivo indican que hemos de enseñar las acciones típicas encarnadas en el género proyecto de tesis. Estas exceden los usos de la lengua y del discurso porque requieren articular y construir conocimiento disciplinar (“Configurar un problema de investigación”, “Formular preguntas que la investigación intentará responder, en consonancia con el problema”) o incluyen tareas, valores y actitudes que se ponen en juego en el mundo de la investigación. Por ejemplo, “Estimar la viabilidad y los tiempos que insumirá la realización del proyecto” y “Organizar la propia agenda para disponer de los tiempos necesarios a fin de avanzar con la producción escrita” son quehaceres metodológicos y de autorregulación personal, respectivamente. “Aprovechar

comentarios críticos al proyecto en curso (...) sobreponiéndose a la frustración que pueden implicar, y utilizarlos para repensarlo y volverlo más apropiado” y “Desarrollar paciencia para ir afrontando los recurrentes problemas a resolver, así como tolerancia a la incertidumbre que conllevan las sucesivas e inevitables inadecuaciones” son quehaceres que atañen a la escritura, aunque requieren actitudes y regulación emocional para sostener la labor necesaria. “Aceptar la provisionalidad de la escritura y la necesidad de reescrituras sucesivas, como práctica intrínseca a la tarea de investigación” apunta a un saber-hacer de quien escribe que, en el caso de esta maestría, suele entrar en colisión con la idea que muchos maestrandos traen implícitamente de que “si hay que cambiar lo escrito, es porque fallé en algo” o “si trabajé varias veces en ello, ya debería estar listo”.

Incluir contenidos como estos en el programa supone asumir que necesitan ser aprendidos, que no puede dárseles por sabido. Supone convertirlos en objeto de enseñanza y entaño, de parte de las docentes, reflexionar sobre cómo se aprenden y cómo se los puede enseñar. Incluir en el programa del taller estos contenidos como quehaceres destaca el hecho de que no basta con enseñar las características del género textual como producto, sino que es necesario enseñar también cómo puede lograrse tal producto.

Por su parte, el eje 2 de contenidos, denominado “Características del proyecto de investigación como género discursivo” (Figura 4), describe aspectos de los textos y del contexto en el que se llevan a cabo las prácticas de literacidad del eje 1. Estos se enseñan en sucesivas clases, no solo mediante el análisis de proyectos aprobados en esta maestría, sino a partir de inferir y conceptualizar la situación sociorretórica en la cual los proyectos de tesis circulan. Así, en las primeras clases, se discute sobre el sistema de actividad (Bazerman y Russell, 2003; Russell, 1995) o contexto en que se producen y leen los proyectos de tesis: el propósito de quien escribe, el perfil del lector que suele leerlo, la relación asimétrica entre uno y otro, etc. Se propone conjeturar qué espera encontrar el destinatario principal de un proyecto de tesis cuando lo lee y se destaca que al leer busca hallar un texto con ciertos rasgos funcionales. La reflexión sobre esta situación sociorretórica es retomada a lo largo del taller con base en el principio de que las características del texto esperado dependen de la función que este desempeña como instrumento para llevar a cabo eficazmente el propósito de su autor (lograr que su proyecto sea comprendido y aprobado para poder iniciar su tesis, tanto como disponer de una herramienta —plan— que le oriente en el camino de su labor de tesis). Cada apartado del proyecto de tesis que se propone escribir a lo largo del taller es discutido en términos de la función que cumple dentro del proyecto como un todo y de qué espera encontrar su destinatario en ese apartado.

Figura 4

Contenidos especificados en el programa del taller relativos al género proyecto de tesis

2. Características del proyecto de investigación como género discursivo:

- El género proyecto de tesis en relación con el contexto de uso: regularidades situacionales, funciones del proyecto, expectativas del lector típico y rasgos textuales característicos.
- Situación sociorretórica en la que se escribe y se lee un proyecto de tesis: audiencias en diferentes “filas”, asimetría entre autor y lector, propósitos de quien lo escribe y de quien lo lee.
- Lectores previstos (como “guardametas”, custodios de la comunidad de iniciados) y lectores de prueba como colaboradores.
- El discurso de la investigación como discurso razonado de interacción y disputa. Estructura del texto esperado: tipo de información que contiene cada parte, función que cumple y relación entre las partes (Título, Planteo del problema, Antecedentes y Marco Teórico, Objetivos, Metodología, Cuestiones Éticas, Relevancia de la Investigación, Viabilidad, Cronograma de Trabajo, Referencias Bibliográficas).
- Articulación entre argumentación y exposición, y formas de enunciación típicas.
- Estrategias de introducción y cierre de apartados.
- Recursos pragmáticos para sostener el interés del lector.
- Polifonía: funciones y formas del discurso referido.
- Neutralidad, distanciamiento, desagentivización o recuperación en el discurso de los sujetos de la investigación.
- Efectos retóricos de la elección de personas y tiempos verbales.
- Modalizadores y atenuadores: anticipación de objeciones mediante regulación de procedimientos enunciativos.

En síntesis: el taller asume como objeto de enseñanza la producción efectiva del proyecto de tesis de cada maestrando. Esto se expresa en el programa mediante objetivos productivos y no solo constructivos, y en los quehaceres del escritor-investigador como contenidos a enseñar, además de las características textuales del género proyecto de tesis. Al encarar la enseñanza de prácticas sociales “aquí y ahora”, el taller se aleja de las propuestas en las que predominan las ejercitaciones de habilidades para que cada quien aplique por su cuenta en un futuro, y se diferencia de los programas en los que prevalecen contenidos expresados como temas (en vez de acciones).³ De igual modo, el taller se distingue de otros en cuanto a que los rasgos típicos de los proyectos de tesis no son tratados como convenciones arbitrarias y normativas, sino como características funcionales relativas al propósito de quien escribe respecto del propósito de su lector principal, que leerá con ciertas expectativas a partir de su conocimiento del género y de su rol evaluador. El taller ayuda a tomar conciencia de que los textos intermedian los propósitos de los actores dentro de un determinado sistema de actividad. La reflexión sobre el contexto sociorretórico se realiza de manera situada a lo largo del taller para contribuir a abordar los problemas emergentes en la progresiva elaboración del proyecto de tesis. De esta manera, reflexión y acción se complementan. La elaboración auténtica colabora para desencadenar la reflexión necesaria que ayuda a aprender a participar en las prácticas de lectura, escritura e investigación que se quieren enseñar. La reflexión, recíprocamente, aporta a la producción, en la medida en que coadyuva a conectar la dimensión productiva con la constructiva.

³ Por ejemplo, “los géneros académicos en tanto tipos relativamente estables de enunciados que reflejan las condiciones de las distintas esferas de la actividad humana en su contenido temático, estilo y composición (...) Tramas argumentativas y explicativas en los géneros académicos: aspectos centrales para su reconocimiento y práctica de escritura. (...) Normativa del español y sus implicancias en la escritura de textos académicos. Más allá de la norma: la gramática textual como herramienta para alcanzar sentidos y significados específicos en un texto. Mecanismos y estrategias de cohesión y coherencia en el texto académico: de la oración al párrafo”.

¿Cómo la propuesta de enseñanza se ajusta a las necesidades de sus destinatarios y preserva la naturaleza del objeto de enseñanza?

La respuesta a la pregunta que encabeza este apartado constituye el corazón de este artículo. Enfoca un interrogante que todo docente, todo equipo de cátedra y todo plan de estudio debería hacerse.⁴ En este sentido, hemos caracterizado el perfil de quienes cursan el taller que examinamos (maestrands con escaso tiempo y saberes previos alejados del mundo de la investigación), y también hemos conceptualizado lo que debe ser enseñado (los quehaceres típicos de quien elabora un proyecto de tesis, y el género discursivo proyecto de tesis determinado por su situación sociorretórica).

Cuatro rasgos centrales de la propuesta formativa tienen en cuenta ambas cuestiones: a- ayudar a atravesar un proceso de larga duración, b- acompañar la experiencia de los maestrands, c- intermediar para que se ejerzan prácticas auténticas, completas, propias de autores que producen un proyecto de tesis, y d- habilitar a los alumnos en el rol de autores. La versión actual del taller que definimos más abajo es producto de nuestra práctica y reflexión como docentes a lo largo de 10 años en el taller, y también es tributario de la experiencia en talleres de escritura impartidos por las mismas docentes en otras instituciones y con otros perfiles de estudiantes desde hace más de 20 años (Calderón, 2018, 2024; Carlino, 2009, 2012).

Ayudar a atravesar un proceso de larga duración

Luego de ensayar diversas extensiones en el tiempo con distintas cohortes, desde 2020, el taller dura 3 semestres. Se inicia en el segundo semestre de los cuatro en que transcurren los diferentes seminarios de la maestría, y se desarrolla a lo largo de 88 horas, de las cuales 72 corresponden a clases presenciales o virtuales sincrónicas, y 16 a trabajo asincrónico en el campus virtual (aunque pueden ser más), aparte de la dedicación individual a escribir, leer y a trabajo en pequeños grupos. La duración de las clases oscila entre 3 y 4 horas, dependiendo de condiciones institucionales, por lo cual su número es variable, así como su frecuencia (una clase mensual, o por quincena, o cada 3 semanas).⁵ La Figura 5 esquematiza la organización del taller al momento de producir este artículo.

⁴ Esta cuestión atañe al denominado “sistema didáctico” (docente, alumno y saber a enseñar) dentro de la “transposición didáctica” (Chevallard, 1998). En esta línea, Lerner (2001) ha insistido en la necesidad de la “vigilancia epistemológica” respecto de las prácticas letradas para que aquello que debe ser enseñado lo sea efectivamente.

⁵ Cuando se inició en 2015, el taller duraba un semestre, complementado con tutorías que en parte se superponían en el tiempo. Se evaluó que estas tutorías, que quedaban desligadas del taller y eran encaradas mediante interacciones diádicas (docente tutor - maestrando), desaprovechaban las interacciones plurales y entre pares, e iban a contramano de promover la proactividad, agencialidad y autonomía de los maestrands ya que reproducían la lógica de “docente-tutor indica, alumno sigue instrucciones, docente-tutor evalúa”. En función de ello, en 2019 el taller absorbió las horas de tutoría y se desarrolló durante 40 horas desde abril a diciembre. Entre 2020 y 2023, la cursada transcurrió en tres semestres con 63 horas en total pero, ante las necesidades observadas, se ofrecieron clases adicionales de forma optativa. Desde 2024, estas clases optativas fueron institucionalizadas en la última revisión curricular del programa de maestría, por lo cual desde 2024 el taller se desarrolla en 88 horas sincrónicas (presenciales o por videoconferencia) durante 3 semestres.

Figura 5
Organización del taller en tres semestres

Cohorte: 2024-2025					
Clases sincrónicas	Duración de cada clase sincrónica	Clases sincrónicas por semestre	Horas de clases sincrónicas	Horas de trabajo asincrónico	Horas totales
24	3 horas	8	72	16	88

Esta organización temporal se ideó para permitir la elaboración gradual del proyecto, con tareas que orientan y sostienen la producción y la retroalimentan recursivamente. En el primer semestre del taller, cada estudiante se aboca a identificar un tema de interés dentro del cual ha de problematizar la cuestión que amerita ser indagada. Se trata de una tarea desafiante, con muchas idas y vueltas, propia del quehacer de quienes investigan en el ámbito educativo, ajeno a la labor acostumbrada de los maestrandos. Entre el primer y segundo semestre, transcurre el receso vacacional de verano, durante el cual los maestrandos cuentan con más tiempo para realizar búsquedas y lecturas bibliográficas. El segundo semestre retoma esta búsqueda de antecedentes sobre el tema, para enmarcar el problema desde estudios previos y articular las fuentes conceptuales para organizar el marco teórico de la tesis. También se destina a definir la metodología, así como los objetivos del estudio proyectado, en coherencia con el problema planteado y las preguntas de investigación esbozadas en el primer semestre, que deben ser reajustadas retroactivamente según el método que permita abordarlas. El tercer y último semestre del taller focaliza el resto de cuestiones que integran el proyecto en tanto apartados explícitos (relevancia, viabilidad, cuestiones éticas, cronograma de actividades, referencias bibliográficas, cuestiones que, en algunos casos, fueron ya consideradas en forma tangencial o implícita). También se revisa cada apartado atendiendo a la coherencia del conjunto, a la luz de los criterios trabajados a lo largo de los tres semestres del taller.

Estos tres semestres traccionan un proceso que, teniendo en cuenta las condiciones de partida de los maestrandos del taller, necesita extenderse en el tiempo para suscitar aprendizajes de prácticas sociales complejas, como las involucradas en la investigación educativa (nuestro objeto de enseñanza). Esta duración se ha considerado necesaria no solo porque permite avanzar acorde con el tiempo que pueden destinar los maestrandos debido a sus cargas de trabajo, sino también porque su participación en estas prácticas, propias de un sistema de actividad distante de su experiencia previa, entraña desafíos de envergadura cuyo procesamiento subjetivo es lento. Los aprendizajes requeridos no son exclusivamente técnicos (escriturales, discursivos, metodológicos); también suponen transiciones en sus identidades profesionales: de docentes consumidores de conocimiento elaborado por otros hacia docentes-investigadores educativos, que producirán conocimiento a partir del análisis de prácticas pedagógicas mediado por bibliografía relevante.

Acompañar la experiencia que atraviesan los/as maestrandos/as

La enseñanza en el taller se concibe no solo como mostrar qué se espera, solicitar hacerlo y evaluar al final, sino en ayudar a lograrlo. Este acompañamiento es necesario para favorecer que los estudiantes lleguen a buen puerto, para evitar que muchos queden por el camino descorazonados por las ineludibles dificultades que encuentran. El acompañamiento ayuda a hacer frente a tales dificultades. Dos condiciones institucionales colaboran para ello: la duración del taller, extendida en el tiempo, mencionada en el apartado previo, y la decisión de limitar el número de alumnos por docente. La mayoría de los seminarios de la maestría

acoge al total de estudiantes de cada cohorte. En cambio, para este taller, se logró fundamentar frente a la institución la necesidad de subdividir la cohorte en dos, para que cada comisión atendiera a un máximo de 20 alumnos con el objetivo de poder brindar un acompañamiento situado y personalizado de los procesos, a partir de los emergentes. Esta decisión también permite otorgar mayor tiempo de clase para la intervención de cada alumno: para someter a discusión su borrador, para comentar el escrito de un compañero o para plantear dudas. Desde su inicio, el taller cuenta con dos docentes, una a cargo de cada comisión.

Intermediar para que los participantes ejerzan prácticas auténticas, completas y contextualizadas, propias de autores que producen un proyecto de tesis

El taller fue planificado con una concepción “situada” de la enseñanza para ayudar a elaborar los proyectos de tesis particulares que cada maestrando debe haber logrado al finalizarlo. Tal como se explicó anteriormente, las tareas propuestas no consisten en ejercitaciones generales, sino que ponen a los estudiantes en situación de ejercer las prácticas de lectura, escritura y pensamiento implicadas en la elaboración de cada apartado de su proyecto de tesis.

Para ello, se llevan a cabo recurrentes ciclos de aproximadamente un mes de trabajo, que vinculan la actividad asincrónica y las clases sincrónicas (presenciales o virtuales) según esquematiza la Figura 6. Los ciclos se reiteran unas cuatro veces por semestre, y 12 en el desarrollo completo del taller.

Figura 6

Ciclo de producción y revisión de los borradores escritos

Fase inicial asincrónica

- Las docentes plantean por escrito una consigna de trabajo para que los alumnos escriban determinado apartado de su proyecto de tesis. La consigna es acompañada de especificaciones sobre su función y forma esperada.
- Se ofrecen modelos (proyectos de tesis aprobados en esta maestría) y bibliografía instrumental para la resolución de la consigna de trabajo.
- Los alumnos escriben —y leen para escribir— a partir de la consigna y de los recursos ofrecidos.

Fase sincrónica (clase presencial o por videoconferencia)

- En el plenario de la clase, se revisan colectivamente tres escritos borradores de estudiantes y sistematizan criterios de revisión del apartado del proyecto de tesis que se trabaja en este ciclo.

Fase asincrónica que cierra el ciclo y es el punto de partida para un nuevo ciclo

- Cada alumno revisa su borrador a partir de los comentarios que su texto o el de un par recibió en la clase o de la sistematización realizada. En algunos ciclos, se intercala una revisión entre pares en pequeños grupos autogestionados.
- Entrega de un nuevo borrador en Campus Virtual.

La Figura 6 esquematiza un ciclo del taller. La escritura individual del borrador realizada en forma asincrónica es precedida por consignas con pautas orientativas y provisión de recursos. El producto escrito por cada maestrando se considera “texto borrador”, es decir, una versión provisoria que requerirá ser retrabajada en sucesivas instancias. Las docentes explicitan que la necesidad de reelaboración no estriba en su carácter erróneo ni en que su autor ha “fallado” en algo, sino en el método de trabajo típico de quienes escriben en comunidades de investigación. Para ello, en todas las clases sincrónicas, se presentan borradores para ser comentados críticamente. Esta actividad de “revisión colectiva” es protagónica a lo largo del taller debido a su utilidad productiva y constructiva (ver más abajo). El ciclo de producción continúa, luego de esta revisión colectiva en clase, con la reescritura fuera de la clase a partir de estos intercambios plenarios. Dos o tres veces en cada semestre, también se realiza una

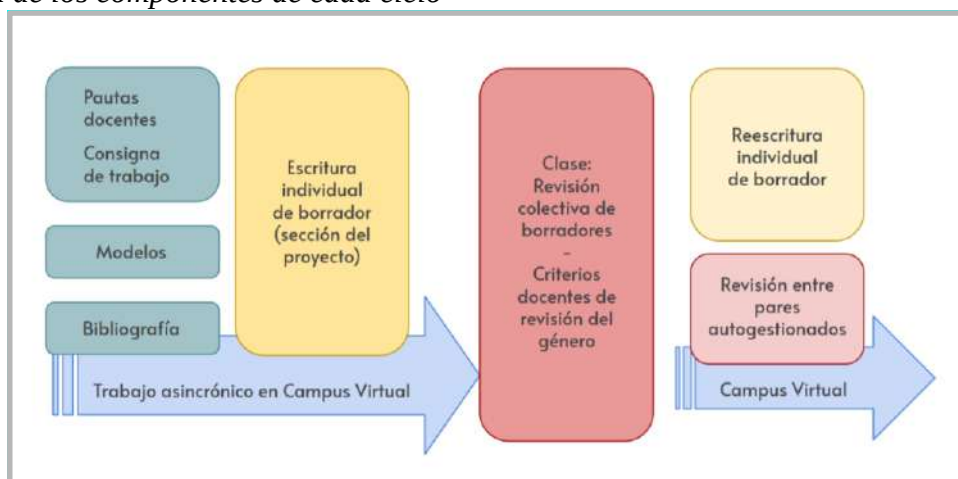
revisión en pequeños grupos de pares, que se reúnen autogestivamente fuera del aula, lo cual da origen a preguntas que postean en un foro de consultas para ser abordadas por la docente.

Cada apartado del proyecto de tesis requiere la iteración de varios ciclos. Por ejemplo, el apartado “planteo del problema” —junto con las preguntas de la investigación— se trabaja a lo largo de un semestre mediante cinco ciclos. El apartado “antecedentes y marco teórico” entraña dos ciclos específicos, así como dos ciclos adicionales mientras se avanza con el apartado “metodología”.

Detallamos, a continuación, los componentes de cada ciclo que acompañan la producción escrita individual: pautas docentes y consignas de tareas de escritura, uso de proyectos aprobados como modelos, bibliografía instrumental, revisiones colectivas, revisión entre pares y reescritura.

Figura 7

Esquema de los componentes de cada ciclo

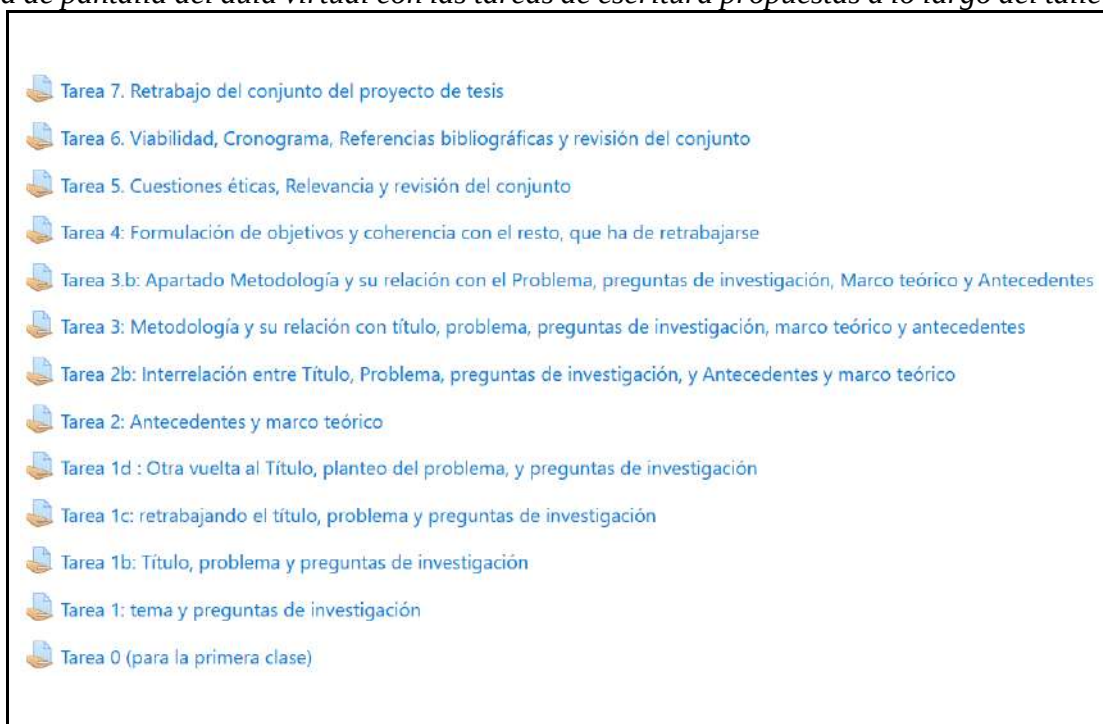


Pautas docentes y consignas de tareas de escritura

Los ciclos suelen comenzar en el aula virtual mediante una consigna de escritura (o reescritura) individual para cada apartado del proyecto de tesis, con pautas que sitúan el texto a producir dentro del contexto que le da sentido (qué procura lograr con su escrito el autor, para qué lo leerá su destinatario y qué espera encontrar en ese texto). La docente anticipa funciones sociorretóricas, estructuras textuales y rasgos formales de los textos, que sirven tanto para la producción como para la posterior revisión colectiva en el plenario de la clase. La Figura 8 muestra los hipervínculos a la sucesión de consignas dadas a lo largo del taller. Además de las consignas de producción del proyecto de tesis, al inicio y al final del taller y en otro sector del aula virtual, se proponen sendas consignas de escritura reflexiva, que no atañen al proyecto de tesis, sino a considerar el propio recorrido como escritor.

Figura 8

Captura de pantalla del aula virtual con las tareas de escritura propuestas a lo largo del taller



Uso de modelos (proyectos aprobados) y de bibliografía

El taller enseña una práctica típica de muchos escritores: acudir a la lectura para aprender a escribir mejor. Lo hace con dos tipos de lectura. Por una parte, alienta a examinar proyectos de tesis aprobados por la maestría —disponibles en el aula virtual— como referencia para elaborar el propio texto. Estos ayudan a imaginar lo que cada maestrando deberá producir, alineado con las expectativas institucionales. Mediante indicaciones acerca de qué observar en ellos (estructura, relación entre apartados, forma de resolver la polifonía, persona y tiempos verbales, etc.), constituyen un recurso disponible para “leer como escritor” (Cassany, 1988; Smith, 1983) cuando las circunstancias lo requieran. Funcionan así como “soluciones exitosas”, de las que se podría aprender ante dificultades que pueden presentarse en la textualización del propio proyecto. La docente destaca que no son modelos perfectos, sino resoluciones que fueron admitidas por la maestría, aunque a veces otras opciones alentadas desde el taller se consideran superadoras.

Por otra parte, la bibliografía propuesta en el taller también se plantea como insumo para elaborar el proyecto. A diferencia de otros seminarios, no se incluye con el fin de que los participantes lean y escriban sobre ella, sino que se recomienda para que les ayude a escribir su proyecto de tesis. Atañe al género proyecto de tesis, a la normativa y los usos de la lengua (por ejemplo, puntuación, elección léxica, etc.) y a la experiencia de quienes hacen sus tesis.

Revisiones colectivas plenarias.

Las revisiones colectivas son el corazón de las clases sincrónicas (presenciales o remotas). Consisten en que unos tres estudiantes dan a leer su texto borrador para recibir comentarios de sus pares y de la profesora. Cada maestrando presenta su escrito al menos una vez en cada semestre. Los comentarios que se realizan ofrecen la perspectiva de distintos lectores, más o menos permeados por los criterios establecidos por las docentes, basados en las funciones y rasgos formales del género proyecto de tesis.

En las primeras clases, las profesoras sugieren que los compañeros-lectores expliciten qué entienden sobre lo leído, qué no entienden y proponen alguna pauta de revisión específica. Por ejemplo, sugieren comentar si el título provisorio del proyecto de tesis lleva a anticipar lo que desarrolla el texto en el planteo del problema o si falta, sobra o hay información confusa. Otras sugerencias para orientar los comentarios son: “notar si las preguntas de investigación se derivan del problema planteado”, “comentar si el apartado planteo del problema caracteriza explícitamente el problema que da sentido a la investigación, y en qué parte”, “determinar si es funcional al propósito de escritura citar literalmente cinco renglones de texto ajeno”, “observar si el método propuesto permitirá abordar las preguntas de investigación”, “ver si los objetivos se corresponden con las preguntas de investigación”, “chequear si el largo de las oraciones o su formulación confunden al lector”, “fijarse si las afirmaciones corren riesgo de ser objetadas y cómo se podría atenuar ese riesgo”, etc. Igualmente, la docente, al final de la rueda de intervenciones, modeliza con sus comentarios cómo participar: lejos de intervenir para “corregir” el texto, comparte su perspectiva como usual lectora de proyectos de tesis, con experiencia en aportar comentarios para que sirvan a sus autores.

Clase a clase, los maestrandos van aprendiendo a realizar comentarios alineados con los rasgos esperados del género proyecto de tesis. El estudiante-autor que recibe comentarios dispone, así, de varios puntos de vista sobre el efecto de su texto en esta “audiencia de prueba”. Las apreciaciones recibidas no determinan necesariamente la dirección hacia la cual reelaborará su borrador, pero pueden servirle para considerar qué retrabajar y cómo. La docente explicita que un autor estratégico y responsable se beneficia al escuchar el punto de vista de sus lectores, pero, a la vez, conserva la potestad de decidir sobre su texto.

Asimismo, los comentarios a los borradores ajenos generalmente también sirven a los demás estudiantes que no pusieron su escrito a discusión. Para volverlo notorio, la docente retoma el comentario a un borrador particular y lo enuncia como criterio general de lo que es conveniente encontrar en los escritos del mismo género. Y explicita que, si los borradores no comentados se asemejan a los comentados en los aspectos que fueron cuestionados durante la revisión colectiva, probablemente necesiten ser retrabajados con el mismo fundamento y en la misma dirección que los textos revisados de sus pares.

Para que la revisión colectiva sirva a su propósito, es necesario crear un espacio colaborativo en el cual los estudiantes no se sientan personalmente juzgados. Esto se consigue progresivamente ya que, al comienzo, quienes presentan su texto suelen sentirse expuestos e incómodos cuando sus borradores reciben “críticas”. Lleva tiempo que los participantes del taller asuman la naturaleza provisoria de sus escritos en curso de elaboración, que reconozcan que los comentarios aportan la perspectiva de “lectores de prueba” (diferente a recibir una “corrección”), perspectiva que puede ayudar a tomar decisiones en la reescritura de cada borrador. Lleva tiempo aprender a usar los comentarios recibidos para repensar la sustancia (no solo la forma) de su texto, y también para que los valoren como herramientas para forjar textos más efectivos.

De todos modos, con la experiencia de recibir comentarios, la “escena temida” se va transformando en una oportunidad esperada. La docente contribuye a que así resulte al encuadrar la interacción: 1) respetar y valorar el trabajo ajeno, así como procurar no herir ni inhibir a su autor, 2) ponderar algún aspecto positivo en primera instancia y solo luego señalar una crítica, 3) aportar, si es posible, alternativas superadoras del texto problemático, 4) formular comentarios centrados en los aspectos más importantes y 5) que el autor del texto escuche los comentarios y evite tomar la palabra para aclarar lo que allí quiso decir; por el contrario, tomará nota de que sus lectores han entendido algo diferente de lo que ha intentado decir, u observan que el texto podría ser objetado en “x” aspecto. La docente también explicita que las revisiones colectivas no son solo un medio didáctico para enseñar sobre el género

proyecto de tesis, sino para aprender a dar y a recibir retroalimentación a lo escrito, una práctica usual en el entorno académico.

Revisiones entre pares

La revisión entre pares promovida en el taller remeda una práctica profesional típica del ámbito de la investigación. En este ámbito, la revisión entre pares se utiliza como dispositivo de “control y mejora de la calidad” al incorporar la mirada de pares académicos (representantes de cierta comunidad académica), quienes determinan si es pertinente aceptar el escrito recibido para que circule con el aval de esta comunidad dentro de un congreso o en una revista especializada, y orientan su reelaboración de modo que logre acercarse a los estándares esperados.

A partir de cierta experiencia forjada durante las revisiones colectivas, el taller propone que se constituyan grupos de tres o cuatro integrantes para reunirse autogestivamente a fin de realizar revisiones entre pares en reuniones sincrónicas (presenciales o remotas, a definir por cada grupo). Estas reuniones, si bien autogestionadas, son impulsadas desde el taller dos o tres veces por semestre; además, el trabajo en ellas es retomado en las clases. La tarea por realizar en grupo se plantea mediante una consigna, que suele explicitar criterios de revisión similares a los criterios de producción requeridos en las tareas de escritura. La consigna también solicita que los grupos formulen una pregunta a partir de las dudas que se les despiertan al revisar los borradores de determinado apartado de sus proyectos de tesis, pregunta que la docente responde al grupo total en la siguiente clase o mediante un video específico. La revisión entre pares no siempre funciona bien, ya sea por dificultades para reunirse, por desajustes entre los integrantes, etc. En particular, puede hacer agua si los maestrandos no saben qué comentar del texto de un par, si no se autorizan a hacerlo o si desconfían de que sus compañeros puedan aportarles sin pasar por la validación de la docente (Carlino, 2015). Estos obstáculos son retomados en clase para contribuir al funcionamiento de los grupos.

El trabajo propuesto en los grupos autogestionados cumple, además, la función de promover el vínculo entre pares para sostenerse recíprocamente en su producción individual, en particular cuando se pierde la confianza en uno mismo y adviene el impulso de abandonar. Así, el taller espera dejar sembrado un dispositivo que, en el futuro, ayude a mitigar el aislamiento que la labor de tesis suele conllevar.

Reescritura individual recurrente

La revisión colectiva y entre pares procura visibilizar la perspectiva de distintos lectores de prueba para que cada maestrando-autor decida si y cómo sus apreciaciones le sirven para reelaborar su borrador. Después de cada revisión colectiva y entre pares, la docente requiere que cada participante retrabaje su texto en la dirección que considere conveniente. La reescritura promovida en el taller, junto con la retroalimentación que se organiza para nutirla, pone en marcha una práctica que es inhabitual en otros ámbitos, aunque frecuente en las comunidades de investigadores. El taller intenta enseñar esta práctica social y organiza la cursada para que sea ejercida a lo largo de las clases. La reescritura, sin embargo, queda a cargo de cada participante y no siempre se lleva a cabo, por falta de tiempo u otros motivos (postergan la tarea por sentirse inseguros sobre cómo acercar sus escritos a la función y forma del género en cuestión, creen que “ya han revisado el texto” y se impacientan de que aún no se ajuste a lo esperado, etc.). Para promover y orientar la reconsideración de los textos, varias de las consignas de las tareas de escritura especifican qué retrabajar en el propio escrito. Los nuevos borradores resultantes de estas reescrituras deben ser compartidos en el aula virtual. De este modo, los participantes del taller reelaboran su trabajo varias veces a lo largo de cada semestre,

no sólo al revisar su escrito en forma retrospectiva, sino al avanzar con la escritura de nuevos apartados, que exigen ajustar los previos para lograr un todo coherente.

En suma, el conjunto de tareas que propone el taller evita desnaturalizar lo que procura enseñar y considera las necesidades de los maestrandos para apropiarse de ese objeto. Por un lado, las actividades descritas más arriba ubican a los estudiantes en la situación de participar en prácticas de lectura, escritura y análisis típicas de la investigación, prácticas completas y auténticas, realizadas sobre los temas que ellos eligen indagar. Por otro lado, las revisiones colectivas atienden de manera situada los desafíos que encuentran al intentar producir su escrito acorde con los rasgos formales y las funciones que sus textos han de cumplimentar según las expectativas de sus destinatarios, que los leerán dentro de la situación sociorretórica correspondiente al sistema de actividad en el cual circulan los proyectos de tesis. El taller acompaña la elaboración conceptual, metodológica, discursiva y escritural de sus textos. Lo hace progresivamente, a lo largo de un año y medio, con intervenciones personalizadas y oportunistas de las docentes, es decir, a propósito de los avances y escollos que encuentran sus autores. La última versión del proyecto de tesis necesitará ser avalada por sus directores de tesis y será evaluada fuera del taller, por la comisión de la maestría. Así, este dispositivo de enseñanza no entrena a los alumnos mediante ejercitaciones que los aprestan, no brinda herramientas para que los maestrandos apliquen por su cuenta en sus proyectos más adelante, sino que, en virtud de su objetivo productivo, y no solo constructivo, pone a los estudiantes a ejercer “aquí y ahora” los quehaceres necesarios para elaborar sus textos, y les ayuda a hacerlo. Este objetivo productivo resguarda la naturaleza de lo que nos propusimos enseñar (las prácticas sociales de donde emergen los proyectos de tesis) y, simultáneamente, resulta una condición para llevar adelante los objetivos constructivos, que el taller también se propone. Es a través de la producción efectiva, regulada por las docentes, como se aprenden tales prácticas.

Habilitar a los alumnos en el rol de autores

Enseñar a escribir un proyecto de tesis a los estudiantes que cursan esta maestría requiere generar oportunidades para que ejerzan los roles correspondientes a las prácticas sociales propias de quienes investigan. A continuación, mostramos cómo el taller preserva la naturaleza de estas prácticas (que comprenden formas de leer, escribir y pensar específicas) y, al mismo tiempo, cómo acompaña el desafío que conlleva para las identidades profesionales de los participantes empezar a desempeñarse en ellas.

Para que los maestrandos puedan asumir el rol de autor pleno, las docentes han debido crear condiciones propicias, como describimos más arriba acerca de los tiempos largos y de las tareas de escritura auténticas, que se apartan de las ejercitaciones usuales de otros talleres. Pero también las docentes han tenido que ubicarse en roles acordes.

En este sentido, con el fin de que los estudiantes se hagan cargo de la revisión y reescritura recurrentes de sus textos, al modo de quienes escriben en el ámbito de la investigación, las profesoras han debido abstenerse del rol de “correctoras”. Es decir, para promover que los maestrandos ejerzan íntegramente el rol de autor, novedoso para ellos, es necesario modificar la expectativa de que es el docente quien se ocupa de revisar los escritos. No se es autor ni productor de conocimiento si se delega en otro el quehacer de ir viendo qué y cómo re trabajar del propio texto para gestar y aclararse lo que se quiere decir, y para acortar la distancia entre intención y logro, una vez que se ha establecido el significado que se quiere transmitir. Ser autor requiere construir algo que valga la pena comunicar. Eso no existe al comienzo, sino que, al escribir y revisar lo escrito, un autor descubre nuevas ideas que no habrían emergido si no hubiera reconsiderado lo que lleva escrito a la luz de su propósito y de su audiencia.

Devolver a los alumnos el derecho y la responsabilidad a desempeñarse como autor-productor de conocimiento implica modificar el “contrato didáctico”, es decir, los roles habituales de docentes y alumnos. Esto se consigue de forma paulatina con intervenciones docentes que regulan (estimulan, orientan, modelizan, retroalimentan) la participación esperada. Las revisiones colectivas y las revisiones entre pares, descritas más arriba, ponen a los maestrandos en el rol de revisor y comentador de los escritos ajenos. Este quehacer también ayuda a descentrarse y a internalizar el punto de vista del lector, necesario para aprender qué observar en los proyectos de tesis para progresivamente considerarlo en el propio escrito. Cuentan, para ello, con los comentarios que también aportan las docentes como parte de la “audiencia de prueba” en la revisión colectiva, y que modelizan este quehacer. Los alumnos saben que la mirada de la docente se asemeja a la perspectiva con la que los lectores previstos (los evaluadores de sus proyectos) leerán sus textos terminados. Además, la docente sistematiza los criterios desde los cuales los comentarios han sido efectuados, es decir, los enuncia en términos más generales, válidos no solo para el borrador en curso de revisión, que origina el comentario, sino para otros textos del género proyecto de tesis. Esto ayuda a que, progresivamente, los maestrandos se apropien de estos criterios y comiencen a emplearlos cuando comentan los escritos ajenos y, más lentamente, cuando revisan sus propios escritos.

Otro aspecto del rol de las docentes es que promueven la reflexión sobre las prácticas en las que empiezan a participar los maestrandos y sobre los obstáculos y malestares que emergen. Por ejemplo, acerca de por qué ellas no corrigen, como ocurre en otros seminarios (y como suelen esperar los participantes). Propician la reflexión para destrabar situaciones anudadas y para ayudar a que los maestrandos construyan una relación fecunda con el saber que es objeto de enseñanza, principalmente con la escritura y reescritura (es decir, con la laboriosa elaboración por escrito del conocimiento), que suele ser fuente de desasosiego y de inhibición. Esto ocurre cuando la incertidumbre, la sensación de inadecuación a lo que se espera, la falta de confianza en uno mismo o el cansancio hacen peligrar la continuidad. Ante estos emergentes, las profesoras ayudan a encontrar razones sobre lo que está ocurriendo: tales sensaciones no corresponden a incompetencias individuales, sino que forman parte del proceso de elaborar un proyecto de tesis por primera vez, por lo cual ha de desarrollarse paciencia y tolerancia hacia lo que es vivido como fracaso. Esta reflexión ayuda a sostener su perseverancia, en el marco del deseo subjetivo de los participantes de expandir sus identidades profesionales al inscribirse en una maestría. Hemos señalado más arriba que volver una y otra vez sobre las propias ideas escritas, que siempre nacen inmaduras, integra los quehaceres del escritor que se procuran enseñar. Por ello, al ocuparse de estas cuestiones subjetivas, las docentes del taller no distraen, sino que se acercan al objetivo de tender puentes entre los maestrandos y las prácticas desafiantes objeto de enseñanza.

Sin menoscabo de lo anterior, las docentes también “enseñan”, es decir, ayudan a adquirir conocimiento sobre el género proyecto de tesis, necesario para llevar a cabo los quehaceres de quien ha de producirlo. Exponen oralmente en las clases y en videos ocasionales para explicar ciertos temas emergentes. Explican también por escrito en las consignas de las tareas que proponen, en sus intervenciones oportunas en foros del aula virtual, en sus aportes durante la revisión colectiva, en documentos específicos sobre qué se espera de cada apartado de un proyecto de tesis.

En síntesis, las docentes habilitan espacios del taller para que los estudiantes aprendan a desempeñar roles similares a los que llevan a cabo quienes investigan en el campo de la educación, e intervienen para orientar, regular y destrabar cuando ello se ve dificultado. De esta manera, el taller preserva como objeto de enseñanza las prácticas de literacidad de este sistema de actividad y a la vez facilita que los estudiantes puedan participar en ellas para ir incorporándolas, proceso plagado de escollos porque hacerlo exige no solo construir el proyecto de tesis como texto, sino construirse como autor de tal texto.

Conclusión

El taller analizado en este artículo ilustra un enfoque de enseñanza de la escritura académica que busca preservar las prácticas sociales de literacidad que procura enseñar, correspondientes al género proyecto de tesis. Intenta con denuedo resguardar la naturaleza de estas prácticas al trasponerlas al aula, es decir, evita fragmentarlas en destrezas ejercitables alejadas del sentido que tienen en su contexto original (Chevallard, 1998; Lerner, 2001). Es sabido que las ejercitaciones que suelen plantearse en otras propuestas resultan útiles restringidamente porque enfocan aspectos parcializados de las prácticas, relegan el contenido sobre el cual se lee y escribe al centrarse en los rasgos formales del producto textual, y descuidan los quehaceres que conducen a este. Lo aprendido escasamente es transferido a las situaciones donde se lo necesitaría ya que, para poder ser aplicado, sería preciso una recontextualización que los estudiantes no logran hacer por su cuenta.

Para disminuir esta distancia entre lo que se enseña y lo que se aprende, el taller plantea dos objetivos vinculados: la producción efectiva de los proyectos de tesis de cada maestrando, así como la construcción de conocimiento para concretarla. Estos objetivos están conectados bidireccionalmente: no solo los maestrandos necesitan aprender para elaborar sus proyectos de tesis, sino que únicamente mediante la elaboración escrita pueden lograr los aprendizajes buscados.

Hemos destacado los rasgos del taller que posibilitan hacer confluir ambos objetivos: tiempos realistas que permiten escribir, recibir comentarios y reescribir para gestar ideas, número acotado de estudiantes para facilitar intervenciones docentes oportunas respecto de lo que van haciendo y necesitando los alumnos, y tareas escalonadas de producción auténtica — en las que el contenido sobre lo que se escribe es prioritario; nunca es una excusa para enseñar a escribir—. Los borradores escritos son orientados y enriquecidos mediante la revisión colectiva y en pequeños grupos, que impulsan la reflexión sobre el género textual y las prácticas implicadas. Se prevé la intervención docente para regular y favorecer la participación de los estudiantes porque, dejados a su suerte, buena parte de ellos no sabría cómo llevar a cabo las prácticas especializadas que constituyen el objeto de enseñanza. El taller les propone ejercer roles nuevos. Junto con la reflexión situada y la emergente sistematización que plantea la profesora, ello propicia que vayan construyendo criterios ajustados al sistema de actividad en el que circulan los proyectos de tesis.

El taller, que lleva diez años en funcionamiento con sucesivos ajustes, encarna el enfoque de enseñanza de prácticas del lenguaje y de géneros textuales especializados que denominamos “enseñanza de la escritura académica con base en la producción auténtica”, en oposición al enfoque remedial y propedéutico. Nos alineamos con la idea de que “Usar la escritura contextualizadamente es para nosotros una precondition para enseñar a escribir”, según muestran Carlino y Cordero (2023, p. 41), al exhibir cómo se materializa este principio en clases disciplinares con el objetivo de favorecer el aprendizaje disciplinar. En el presente artículo, mostramos cómo el mismo principio se concreta en un espacio curricular cuyo fin es enseñar a escribir (en lugar de enseñar una disciplina). Asimismo, nuestro análisis expone cómo puede llevarse a la práctica de aula la noción de que

Aprender a leer y a escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos sino involucrarse en un proceso de enculturación (...), lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social *mientras* se participa en ella. (Carlino, 2013, p. 361)

De este modo, nuestro trabajo contribuye al debate planteado sobre la alfabetización académica al dar cuerpo, desde un taller de escritura, a la “enseñanza de prácticas en contexto” en oposición al “aprestamiento de habilidades o competencias parcelables”, característico de los enfoques remedial y propedéutico —que “entrenan para el futuro” mediante ejercicios, cuya suma difícilmente da por resultado la práctica social que se quiere enseñar—.

Nuestro enfoque aprecia las experiencias citadas en la introducción que se alejan de responsabilizar a los estudiantes por “sus déficits”. Pero las trasciende al detallar la lógica de un dispositivo de enseñanza que les permite concretar sus proyectos de tesis. Dado que ello resulta inusual, detallar los componentes de un consolidado espacio curricular que enseña a escribir mientras impulsa una escritura auténtica contribuye a imaginar alternativas a las iniciativas remediales o propedéuticas. En el posgrado, desarrollar y poner a prueba en contextos específicos acciones pedagógicas desde el enfoque propuesto probablemente impulsará la realización de las tesis, principal cuello de botella para titularse, reflejado en las estadísticas internacionales. Para probarlo, se precisa más investigación didáctica sobre el funcionamiento de este enfoque en diversas instituciones con circunstancias particulares.

Este artículo puede aportar doblemente a ello: por un lado, ofrece al diseño curricular y didáctico los criterios pedagógicos desarrollados en las páginas previas; por otro lado, brinda una guía metodológica para la investigación, al especificar los ejes de análisis que permiten caracterizar los cursos o talleres de lectura y escritura académicas en vistas a acortar la distancia entre enseñanza y aprendizaje: 1) quiénes y cómo son los alumnos que participan, 2) cuál es la naturaleza de lo que se quiere enseñar, y 3) de qué modo la enseñanza se ajusta a las necesidades de los alumnos y resguarda la naturaleza del objeto de enseñanza.



Sol Naciente, óleo sobre tela. **Jimena Cabello**

Referencias bibliográficas

- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2023). Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos de tesis de posgrado. En G. Alvarez (Coord.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 47-86). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bazerman, C. y Russell, D. (Eds.). (2003). *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. The WAC Clearinghouse; Mind, Culture, and Activity. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2003.2317>
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Arnoux de Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado*. Santiago Arcos. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/182>

- Calderón, L. (2018). Escribir libros de ciencias: los profesores como autores. Eje Desarrollo profesional docente: modalidades y experiencias exitosas. *VIII encuentro internacional de la Red Kipus. Profesión docente: Valoración, formación inicial y permanente*. San José, Costa Rica <https://redkipuscr.ucr.ac.cr/memoria/>
- Calderón, L. (2024). Escritura en Ciencias: lecciones aprendidas para la enseñanza de las ciencias y la escritura en la formación de docentes. *Séminaire adressé aux étudiants de Master et doctorat des universités partenaires*. Prefalc: Programme regional france, Amérique latine, Caraïbe. <https://www.fmsf.fr/appels/programme-prefalc>
- Carlino, P. (2012). Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition. En M. Castello y C. Donahue, *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Emerald Group Publishing. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/99>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/103>
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espaço Pedagógico*, 22(1), 9-29. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/219>
- Carlino, P. (2023). New Cognitive Practices in a Master's Thesis Proposal Writing Seminar. En P. Rogers, D. Russell, Pa. Carlino y J. Marine (Eds.), *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman*. Fort Collins: Colorado State University Open Press y The WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/304>
- Carlino, P. y Cordero, G. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22(2), 35-64. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/306>
- Cassany, D. (1988). Describir el escribir. En *Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cavallini, A. y Alvarez, G. (2024). Panorama de estudios latinoamericanos sobre retroalimentación escrita en formación de posgrado. *Praxis educativa*, 28(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280217>
- Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo editor.
- Chois Lenis, P. M., Guerrero Jiménez, H. I. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259.
- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 959-976.
- Fernández Fastuca, L. y Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8742>
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Guerrero, H. I. y Choís Lenis, P. M. (2019). Prácticas de escritura en posgrado: el caso de una maestría en educación. *Lenguaje*, 47(1), 120-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.6094>
- Guerrero, R. y Mostacero, R. (2014). Logros y alcances de escribir el trabajo de grado en un grupo de escritura. *EDUCERE*, 18(61), 527-534.
- Hernández Morales, J., Morales, P. A., Pérez Arenas, D. y Condés Infante, J. F. (2022). Procesos y momentos de la investigación en los posgrados en educación. *Praxis educativa*, 26(2), 254-276. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260213>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Martín Torres, G. G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (15), 69-86.
- Pastré, P. (2008). Aprendizaje y actividad. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 205-237). UNIPE Editorial Universitaria.
- Pozzo, M. I., Camargo Angelucci, T. y Cardoso, A. L. (2021). Formación de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. Dificultades en la escritura del plan de tesis. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1238. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1238>

- Pozzo, M. I. y Rosso, F. (2023). Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado. *Folios*, (58), 56-74. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16014>.
- Rossi Peralta, M. (2023). Dificultades sociodiscursivas para la escritura académica en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 335-356. <https://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.23883>
- Russell, D. R. (1995). Activity theory and its implications for writing instruction. En J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction* (pp. 51-77). Laurence Erlbaum.
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567.
- Villabona Osorio, L. (2018). Situaciones que facilitan o dificultan la escritura de tesis de posgrado. *Perspectivas Metodológicas*, 22(2), 49-74.